

障害を抱えた子どもへの音楽ワークショップの実践

A Case Study on Music Workshop for Mental Deficiency Children

石田麻莉奈[※]・鈴木慎一郎^{※※}

ISHIDA Marina, SUZUKI Shinichiro

([※]地域教育学科卒業生・^{※※}准教授 学習科学講座)

キーワード: 音楽ワークショップ Music Workshop, 知的障害 Mental Deficiency, 音楽療法 Music Therapy, 特別支援学校 School for Children with Special Needs

はじめに

これまでに「音楽療法」と「音楽教育」の間には垣根があった¹⁾。同様に、「ワークショップ」と「授業」の間においても、隔たりがあった。そのような動向ではあったけれども、近年、歩み寄りが図られ、特別支援教育の中でワークショップが実践されたり²⁾、授業の中でワークショップが取り入れられたりする³⁾等の実践がみられるようになってきた。また、学校教育以外の地域社会においてもさまざまなワークショップが展開されている。大友良英は、学校以外の地域の場に置おいてワークショップを実施することにより、子どもの「居場所をひらく」ことができ、有効に機能していると言及する⁴⁾。

近年、発達や知能などに障害を抱えている子どもが増加している。また、障害を抱えているという理由や人との接し方がうまくいかないという理由などから社会生活への適応に困難を生じ、認めてもらえないことから内向的になってしまうことがある。学校での授業以外で容認される場を作ること、多くの人から必要とされているという自信をつけることができる。そこで、ワークショップを開催し、自己表現の場をつくり、広く交流できる場をつくるのが有効であると考えられる。

実際に、松井によると、音楽は知的過程を通らずに、直接情動に働きかけるものである⁵⁾。また、クリストフ・シュヴァーベ、ウルリケ・ハーゼは「人間相互の出会い、また人間と音楽との出会い、これが＜出会いの音楽療法＞の出発点」とし、「出会いは、人間関係を作る能力さらに認知する能力を改善するための援助になる」と効果があることを述べている⁶⁾。

これらのことから、自己表現や、コミュニケーションをとっていくことができる、音楽を通してのワークショップが有効ではないかと仮説し、障害を抱えている子どもへの有効な音楽を用いたワークショップはどのようなものかを明らかにしたいと考えた。

とはいうものの、内容の設定には配慮を必要とする。そこで、知的障害者を対象とした特別支援学校の音楽教科書を分析したり、特別支援学校の音楽の授業を観察したりすることを取り入れた上で、音楽の授業ではなく、音楽ワークショップとしての企画を実践したいと考えた。

以上より本稿の目的は、特別支援学校での音楽教育の現状を概観した上で、障害を抱えた子どもへの音楽ワークショップを企画し、その有効性を子どもの実態に着目し検証するこ

とである。

1. 先行研究の検討

ここでは、先行研究の検討について、「①障害児における音楽療法の先行研究」「②音楽ワークショップについての先行研究」の順で述べていく。

①障害児における音楽療法の先行研究

加藤博之は音楽療法を始める前に理解しておくべきことや、実践的な音楽療法の事例について研究を行っている⁷⁾。そのなかで、音楽療法を始めるにあたってまずアセスメントを考慮することが必要だと述べている。そのアセスメントを考えるにあたって子どもの長所に注目すること、発達の視点をもつこと、子どもの行動を予測することが必要だということを明らかにしている。次に目標を設定するにあたり、子どもに合ったねらいであること、各活動のねらいを知ること、ねらいを達成するための段階的な援助方法を知ることが必要であり、また子どもと一体感を持つためには、目の前の子どもに対し圧倒的な興味・関心を示すこと、音・音楽の役割に注目すること、からだを使った模倣活動を積極的に取り入れることが重要だと述べている。そして、楽しい雰囲気を出すために、わかりやすい環境づくり、保護者とともに子どもをみつめること、日本の子育ての特徴を生かすことが必要であることを明らかにしている。

田原ゆみは、小学生対象の個人での音楽療法において、あまり興味を示さないような子どもについては、一つ一つの活動を短くし、反応の良いもので長く関わるようにすることで、積極的に活動を楽しもうとする姿勢が見られるようになったということ、意識がぼんやりしてしまいがちな子どもに対してはセッションの前半に動く活動や体に触れる手遊びなどを多く取り入れることで子どもの意識を活性化させることができるようになったことを明らかにしている⁸⁾。

今野貴子は、音楽療法において楽器はとても重要だということを明らかにしている⁹⁾。熟達した楽器操作は手の操作機能を高め、音楽の自由さを生み、自己表現の幅を広げるだけでなく、ある種の自己コントロールを促すことにもなるということ、楽器演奏活動を行う前にも、好奇心をかき立て、自己表現やコミュニケーションの契機となるものとしても有効

であるということを明らかにしている。

根岸由香は、小学生対象の集団での音楽療法において、ノンバーバルな音や音楽を媒介とした活動を行ったこと、プログラムのルーティン化をしたこと、獲得してほしい行動を盛り込んで「オリジナル曲」を作成したことにより児童間での円滑なコミュニケーションが生まれたということを明らかにしている¹⁰。また、児童間でお互いを認め合う気持ちも育ち、自身の自己肯定感や自己有用感の育成、ソーシャルスキルの獲得にも有効であることを明らかにしている。

山本久美子は、小学生対象の集団での音楽療法において、子ども同士が演奏を通してやり取りすることでお互いの良さや役割を認めるようになり、相手を受け入れ一緒に活動ができるようになること、音楽には治療的、教育的様々な機能があること、その機能を児童とのやりとりに有効に活用することが、個々の児童の発達促進の援助や、教材や楽器選択、働きかけの視点の明確化につながるということを明らかにしている¹¹。

②音楽ワークショップについての先行研究

中野民雄は、ワークショップの定義、特徴について明らかにしている¹²。ワークショップとは参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり創り出したりする学びと創造のスタイルであると定義している。ワークショップの特徴としては、「受け身型」から「参加型」へ、正直に率直に話す、自分の言動が場を動かすことを知る、こころとからだ丸ごとの学び、お互いに学びあう、深く聴く＝傾聴としている。また、ファシリテーターというプログラムを回していく重要な役がいるということ、その条件として①主体的にその場に存在している、②柔軟性と決断する勇気がある、③他者の枠組みで把握する努力ができる、④表現力の豊かさ、参加者への反応の明確さがある、⑤評価的な言動はつつしむべきとわきまえている、⑥プロセスへの介入を理解し、必要に際して実行できる、⑦相互理解のための自己開示を率先できる、開放性がある、⑧親密性、楽天性がある、⑨自己の間違いや知らないことを認めることに素直である、⑩参加者を信頼し、尊重するということが挙げられている。そして、先生とは違い、参加者と同じレベルの水平な存在で、しかもちょっと全体をよく見ていて場のエネルギーをうまく活性化させることが必要だと示している。そして、音楽ワークショップについては、アメリカンドラムなどの太鼓や鳴りものや笛を使うことで単純に思われる音遊びも脳における情報処理活動を休め、原初的ないのちの鼓動を活性化させること、カラオケなど歌を歌うことは様々な感情を発露させたり内的な気づきを深めたりするということを示している。

鈴木慎一郎・田原ゆみは、障害を持つ子どもを対象とした集団での音楽ワークショップを開催し、活動をする時間と演奏を聴く時間の両方を取り入れるようなメリハリのあるプログラムを構成することで子どもが楽しんで活動に参加できること、活動の見通しを持つことができると集中して活動ができ、新しい活動にも集中して取り組むことができること、音楽ワークショップに参加することで、自分を認めてもらえる

場所ができ、積極的になったり、失敗を怖がらず人前で自分の言葉で話せるようになったりすることを明らかにしている¹³。しかしながら、子どもの実態や、個々の活動を行ったことによる成果については詳しく述べられていない。

廣部朋美は幼児を対象とした音楽療育ワークショップを開催し、集団での音楽療育において子どもが1対1でじっくりと向き合えることができるように、人員を多く配置すること、プログラムの流れを理解させ、次の活動への見通しを持たせること、聴覚刺激のみではなく視覚的なアプローチも合わせて進めていくこと、馴染みのある曲は覚えも早く取り組みやすいが、リズムが一定化してしまうため、馴染みのある曲ばかり取り入れないこと、新しい活動は集中力がきれてしまいがちな後半に取り入れてはいけないということを明らかにしている¹⁴。

以上の先行研究から、音楽を用いることの効用、楽器を用いた活動の有効性、音楽ワークショップを行う際に気を付ける点などが明らかにされている。しかしながら、特別支援学校の教科書とワークショップを関連させたものや、特別支援学校の授業を観察した上で音楽ワークショップを企画、実践したものはない。本稿では特別支援学校の音楽授業の観察、教科書分析を行った上で、特別支援学校での授業という形ではなく、音楽ワークショップという形で実践を行っていく。

2. 特別支援学校小学部知的障害者用の音楽の教科書分析

東京書籍から発行されている（2015年）、知的障害者を対象とした特別支援学校の教科書である『おながく☆』、『おながく☆☆』、『おながく☆☆☆』を分析し、特徴を明らかにする。ここでは、掲載内容を活動名ごとに歌唱、器楽、身体表現、音楽づくり、鑑賞またはこの組み合わせで分類を行う。

①『おながく☆』

図1は『おながく☆』を分類し、その構成比を表した。

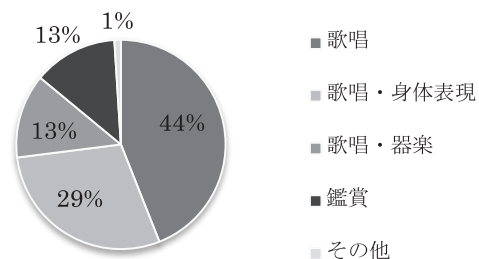


図1 『おながく☆』の構成比

『おながく☆』では、歌唱教材が最も多く、次いで歌唱・身体表現、その次に歌唱・器楽、最も少なかったのが鑑賞教

例えば、小学校第1学年の共通教材でもある《うみ》(林柳波作詞、井上武士作曲)も掲載されている(pp. 42-43)。ここでは、写真と歌詞が掲載されており、エナジーチャイムとオーシャンドラムという楽器が紹介されている。これらの楽器は、小学校では余り扱わない楽器となっており、他のページにおいても、라이어などの小学校の音楽教科書には掲載されていない楽器が紹介されていることが分かった。

図2は『おながく☆☆』を分類し、その構成比を表した。

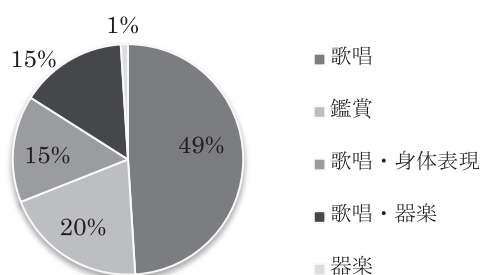


図2 『おんがく☆☆』の構成比

③『おんがく☆☆☆』

図3は『おながく☆☆☆』を分類し、その構成比を表した。

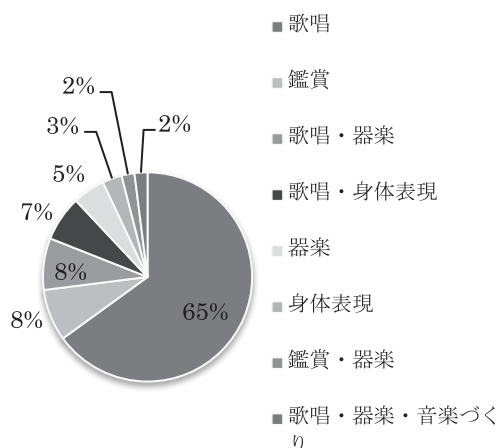


図3 『おんがく☆☆☆』の構成比

ここでは、簡単な五線譜の楽譜が掲載されており、複数の楽器を使用した教材となっている。小太鼓やシンバルなどの打楽器も多く掲載されていることが分かった。

以上のことから、特別支援学校小学部知的障害者用の音楽

科の教科書では、歌唱教材が最も多く掲載されているということ、身体表現を含む教材は学年が上がるごとに少なくなっていること、かばさ、コンガ、太鼓など平易に音を出すことができるような打楽器が多く掲載されているということ、『おんがく☆』、『おんがく☆☆』ではリズム譜はあるものの、五線譜の楽譜は掲載されていなかったこと、ライアーやオーシャンドラムなど小学校では掲載されていない楽器があったということが明らかとなった。

ここでは音楽ワークショップの実践を実際に行うことで、
検証していきたい。

(1) 子どもの実態

鳥取大学附属特別支援学校が発行する『公開研究会資料』では、「小学部の児童は、2年生3名、3年生1名、6年生1名の計5名であり、生活年齢を考慮した2学級に分かれて生活している。知的障がいのほかには有する障害として、自閉症、広汎性発達障がい等があり、児童一人一人の実態には幅がある」と記される¹⁵⁾。ここでは、子どもの実態を①2015(平成27)年7月7日(火)に鳥取大学附属特別支援学校での音楽科の授業観察と、②音楽ワークショップを行う上で、担当教諭の方との事前打ち合わせをもとに述べていくこととする。

①2015年7月7日に行った授業観察

ここでは、2015(平成27)年7月7日に鳥取大学附属特別支援学校での音楽科の授業観察をもとに対象とする子どもの実態について述べていく。

観察対象者は、鳥取大学附属特別支援学校小学部の子どもを対象とした。子どもは2年生から6年生の子どもが5名、教員は4名での授業であった。対象クラスは全員が言葉による指示理解、会話が可能である。授業観察では《うみ》(林柳波作詞、井上武士作曲)などの季節の歌を聴くという活動をしており、音楽を流すと自然と歌い出したり、体を音楽に合わせて揺らしたり足踏みをするという姿が見られた。また、《ほたるこい》の輪唱をする場面や太鼓を叩く場面では、難しいと感じても最後まで練習を重ねてできるようになっている姿が見られた。これらのことから、対象クラスの子どもは、音楽的な感性や能力が高い子どもが多く見られた。しかしながら、活動半ばでは、集中力が途切れやすかったり、活動中に他のことに気をとられるところが見られる子どももいた。

②音楽ワークショップの事前打ち合わせ

音楽ワークショップの事前打ち合わせから分かった子どもの実態は、音楽的能力の高い子どもが多いということや、本実践で使用する楽曲である《あわてんぼうのサンタクロース》は音楽の授業で既習であるということである。

(2) 実践計画

①日時

2015（平成27）年12月18日（金）13：30～14：00

②対象

鳥取大学附属特別支援学校の小学部の4名を対象に実践を行った（通常5名だが、1名欠席のため4名で行った。）

③記録

記録方法は、ビデオカメラによる記録と、ボイスレコーダーによる記録の2つである。記録者は、後方にてビデオカメラによる記録を行うものが1名である。記録者は、活動には参加せず、教室の後方で記録をする、消極的な参与という形で観察を行っている。ボイスレコーダーによる記録に関しては、教室の前方で1台、教室の後方で1台の計2台を設置し記録を行った。後日テープ起こしを行い、文字化されたトランスクリプトを作成した。

④楽曲

今回実践で用いる楽曲を考察するに当たり、遠山が挙げている観点に着目して選曲した。その観点とは、①対象児の発達状態や年齢を考慮する、②セッションの課題を考慮する、③活動の性質を考慮する、④表現の方法を考慮する、⑤季節や行事を考慮する、⑥即興演奏、⑦その他である¹⁶。本実践では、観点①と③と⑤に重点を置き、選曲を行い、『あわてんぼうのサンタクロース』（作詞：吉岡治、作曲：小林亜星、編曲：越部信義）を使用した。実践を行った12月という季節に合った楽曲であり、活動の性質や子どもの実態を踏まえて、動的な活動が適している。また、『おんがく☆☆』の教科書にも掲載されており、特別支援学校の教材としても推奨された曲でもある。今回の実践では、子どもが既習の曲であったということもあり、1番から5番までを使用した。

⑤実践計画

本実践では、ねらいを「歌や合奏を通して他者とのやり取りを行いコミュニケーションを体験する」とし、子どもを惹きつける導入方法、音楽ワークショップという視点、自由な音楽表現という視点を大切に、実践計画を立てた。また、中野のプログラム・デザインに基づき、活動を3つに分割し、導入部分を「導入」、主な活動部分を「本体」、まとめの部分を「まとめ」というようにした¹⁷。

まず、子どもを惹きつける導入方法として、クリスマスに近い実践ということもあり、サンタクロースとトナカイがゲストとしてやって来るようにした。子どもたちに関心を持たせるため、サンタクロースが持ってきた、プレゼントが入った袋を忘れてサンタクロースが帰るという設定にした。

次に、音楽ワークショップという視点を大切にしたいため、創作楽器を用いる活動を取り入れた。創作楽器は、四角に切り取られた牛乳パックの中に鈴を入れ、振って音を鳴らすというもので、既存の鈴に比べ、やさしい音になっている。自分で作ったという実感により、楽器に愛着を持って活動に取り組めるようにした。また、「本体」の部分では、子どもの意見を尊重して活動を進めていくため、ファシリテーター（筆者の石田）は必要最低限の助言を行うのみということに注意する。

次に、自由な音楽表現という視点をもつため、歌詞の提示

のみで楽器を鳴らすタイミングなどは子どもの思いを尊重して合奏を行う。また、ファシリテーターも子どもの表現を受け入れ、容認するような姿勢、声掛けを行う。

最後に、サンタクロースとトナカイが戻ってきて一緒に合奏を行い、「本体」の活動と合わせて、身近な人とのコミュニケーションが体験できるような活動を行うことが、本実践の流れである。

（3）実践分析

前述の通り、全体の流れは、サンタクロースとトナカイがやってきて、プレゼントを忘れて帰る、創作楽器を作り、合奏をする、サンタクロースとトナカイが戻ってきて一緒に合奏をする、というものである。ここでは、第一に、筆者が行った実践を全体の流れとして「導入」、「本体」、「まとめ」の順で、トランスクリプトと写真を基に分析していき、第二に、音楽的要素の検証をトランスクリプトを基に考察する。この二つの視点から、コミュニケーションを育むことができたかについて検証を行っていく。

1）全体の流れの検証

①「導入」の活動

「導入」では、ファシリテーターによる自己紹介、サンタクロースとトナカイが登場し、帰っていくという活動を行った。

サンタクロースとトナカイがやってくると、子どもたちは注視し、二人が話しているところを黙って聞いている姿が見られた。ファシリテーターとの挨拶の場面では挨拶を返していたが、サンタクロースたちが来た場面では返していなかったことから、子どもが緊張しているということが分かる。また、サンタクロースとトナカイと子どもの位置関係が「スクール型」¹⁸になっており、ワークショップというよりも、イベント型で子どもは受け身的に話を聞くという態勢になっていた。しかしながら、集中して話を聞いている姿や、サンタクロースが帰っていく時に、「いってらっしゃーい」と言ったり、「本体」の活動の時には「サンタは？」と子どもがファシリテーターに聞く場面が多かったため、活動に容認的であるということが分かる。図4は、「導入」の活動でサンタクロースとトナカイが登場した場面の写真である。



図4 サンタクロースとトナカイが登場した場面

②「本体」の活動

図5は、「本体」の活動で使用した創作楽器の一例である。



図5 ワークショップで使用した創作楽器

「本体」では、箱の中に鈴を入れ、箱に顔のシールをつける。そして全員で合奏をするという活動を行った。表1、2は「本体」で、子どもから次の活動についての提案があった場面である。

表1 鈴を牛乳パックに入れる提案をする子ども

ファシリテーター	子ども
これどうするんだろう。じゃあ、鈴。	
	うーん。
	いれる。
中入れる？やってみようか。	

表2 サンタクロースを呼ぶ方法を提案する子ども

ファシリテーター	子ども
サンタさんアメリカから帰ってくるかな。	
	呼べばまた来るよ。
	また呼ぶで。
	プレゼントで呼んでみて。
呼んでみる？	
	うたつけて。

この二つの場面では、子どもから提案され、その提案されたことを実際に活動として取り入れるという動きになり、ワークショップという形ができていた。また、子どもからの提案をよく受け入れていくことで新たな提案を出しやすい環境をつくることができる。

次に、表3、表4では、ねらいでもあげているように、コミュニケーションが体験されていると考えられる場面である。

表3 牛乳パックに鈴を入れる場面

ファシリテーター	子ども
(鈴が) ない？ちゃんと入ってる？	
ちょっとしか入ってない。	

	三個だよ、三個しか。
ここに、ここにあるよ鈴。	
	(鈴が少ない子どもに鈴を渡して) はい。
やさしいなあ、ありがとう。	

表4 模造紙に書いた歌詞を貼る場面

ファシリテーター	子ども
じゃあいったん歌詞はります。	
中略	
	ああかくれちゃったで。ああかくれたかくれた。(歌詞を書いた模造紙が丸まり、貼れなかったため)
	(二人の子どもがホワイトボードに歌詞を貼る手伝いをする)
ありがとう。	

表3では子ども同士のコミュニケーション、表4では子どもとファシリテーターでのコミュニケーションが成り立っていると考えられる。表3は、特別支援学校での実践ということもあり普段から友達同士でコミュニケーションができていたために生じた場面であるとも考えられるが、表1、2、4の場面では、子どもが自ら進んで提案や手伝いをしてくれたということから、ワークショップを通じてコミュニケーションを体験することができたと考えられる。しかしながら、合奏を行う場面では、顔を見ながら演奏したり、子どもが笑顔で演奏していたという場面は見られたが、音を通してのコミュニケーションが必要であった。ファシリテーターが歌声や楽器を用いて子どもたちをリードする声掛けなどが必要になる。

③「まとめ」の活動

「まとめ」では、サンタクロースとトナカイが戻ってきて子どもたちと一緒に合奏をし、子どもたちと触れ合った後に帰り、子どもたちに感想を聞くという活動を行った。

合奏を行う場面では、トナカイ役の学生が音楽に合わせて体を揺らすという行為に同調して一緒に体を揺らす子どもが見られた。このことから、合奏を行うことで、子どもと音を通したコミュニケーションを行うことができたと考えられる。しかしながら、「導入」の活動と同じようにスクール型での活動になってしまっていた。二回目の登場で、子どもとの距離を縮めるために、「円型」¹⁹で、子どもたちの間に入っていくという形をつくる必要があった。また、そういった働きかけをファシリテーターが行う必要があった。

合奏の後のサンタクロースとトナカイと触れ合う場面では「導入」の活動とは違った場面があった。表5は、合奏を一緒に行った後にサンタクロースとトナカイと子どもたちが

触れ合った場面である。

表5 サンタクロースとトナカイが子どもにプレゼントを渡す場面

サンタクロース	子ども
みんな素晴らしい演奏じゃった。もうわしも楽しくて嬉しくなったからみんなにもう一つ特別にプレゼントを用意してきたんじゃ。	
	えー。
この中にあるからみんな大切にしておくれ。	
	えっ。大切だって。
トナカイ	子ども
サンタさんとトナカイさんからプレゼントだよ。どうぞ、ありがとう。みんなの分あるよ。	
	(プレゼントを受け取って) ありがとうございます。

「導入」では、サンタクロースとトナカイと積極的に関わって行こうという子どもが少なかったが、一緒に合奏を行うことで子どもがサンタクロースやトナカイと関わって行こうとする姿が見られた。このことから、コミュニケーションに伴う緊張は、合奏を行うことで和らぐということが分かった。

2) 音楽的要素の検証

①楽曲について

本実践では、《あわてんぼうのサンタクロース》という楽曲を、サンタクロースが登場する場面と合奏を行う場面で使用した。合奏を行う場面では、既習の楽曲ということもあり、楽器を鳴らすタイミングや歌を歌うことに抵抗がある子どもが少なかった。また、比較的軽快なテンポの曲ということもあり、5番まである長い曲ではあるが最後まで楽しんで合奏できるということが分かった。今回の実践では、ファシリテーターも子どもと同じ楽器と一緒に演奏するという活動を行ったが、音楽的能力の高い子どもにとっては途中で飽きてしまう子どもも出てきてしまうと考えられるため、ファシリテーターがピアノなどを使って主旋律のみを演奏したり、同じ楽器でも鳴らし方を様々に工夫してみるなどの音楽的なひねりを加えると子どもの集中力を途切れさせることなく実践を行うことができると考えられる。

②創作楽器について

創作楽器は、牛乳パックを動物の形に切り、その中に鈴を入れるというものを使用した。あらかじめ切っておいた牛乳パックに子どもたちが鈴を入れセロハンテープで閉じるという活動を行った。この創作楽器では、牛乳パックの中に鈴を

入れるため、既存の鈴よりもやさしい音色になっている。そのため、実践で使用しても子どもが抵抗を見せることなく演奏ができた。演奏方法も楽器を振るのみとなっているため簡単に演奏することが出来る。また、既存の楽器ではなく、自らで作成する楽器ということもあり、子どもたちは楽器に愛着を持つことができる。表2のように、子どもが自ら作成した楽器を用いることを提案してきていることから、活動にも意欲的に参加しているということが分かる。これらのことから、音楽ワークショップでは、音色や楽器に興味を持つという点で創作楽器を用いることが子どもの興味を引き出し、活動に集中して取り組めることにつながるということが分かった。

(4) まとめ

ここまで、実践を「導入」、「本体」、「まとめ」の活動に分けて見てきたが、最後に実践分析をまとめ、考察を述べていくこととする。

実践を行った結果、第一にワークショップでの位置関係を見直さなければならないということが分かった。サンタクロースとトナカイが来た場面では、スクール型でイベント的になっていた。こういったことから、子どもが楽しむというよりも緊張してしまう結果になっていた。子どもの障害と合わせて考えながら、最適な位置関係を探求しなければならない。また、円型でワークショップを進めていくことに注意しながら行わなければならない。第二に、音に着目したコミュニケーションという点を見直さなければならないということが分かった。合奏を行う場面では、ファシリテーターは子どもと一緒に演奏していたが、子どもの気分が乗るように、音を用いて子どもをリードする働きかけが必要であった。また、今回実践を行った鳥取大学附属特別支援学校小学部の子どもは、音楽的な活動が好きで得意な子どもが多かった。そのため、音楽的なひねりを出すような活動を取り入れると子どもの注意をひきつけて最後まで活動をすることができたと考えられる。

一方で、子ども同士やファシリテーターと子ども、サンタクロースやトナカイと子どもというコミュニケーションが多々見られた。第一に、創作楽器を作る場面において、鈴が少ない子どもに他の子どもが鈴を渡す様子である。この様子から子ども同士のコミュニケーションが見られた。サークル型という位置関係や、子どもの意見から活動を進めていくという環境から見られたものだと考えられる。しかしながら、鳥取大学附属特別支援学校での活動ということもあり、普段から友達として関わってきているということも大きく関わってきている。第二に、創作楽器を作る場面や、サンタクロースを呼ぶ場面において、子どもがファシリテーターに提案する様子や歌詞がはがれた時に子どもがファシリテーターを手伝う様子である。この様子から、ファシリテーターと子どものコミュニケーションが見られた。これも、ワークショップを進める上で作った環境から見られたものであると考えられる。第三に、最後にサンタクロースとトナカイから子どもた

ちがプレゼントをもらう様子である。この様子から、サンタクロースやトナカイと子どものコミュニケーションが見られた。合奏時に、トナカイ役の学生に同調してリズムを合わせて体を揺らすなどの活動を通して見られたものだと考えられる。

以上のことから障害を抱えた子どもに音楽ワークショップを開催することで、コミュニケーションを体験することや、自分の感じたことを自由に表現することができるといえる。子どもとの位置関係や、音を用いてのリードについての方法を見直すことでさらに子どもたちが自由に活動できるワークショップにつながると考える。

おわりに

特別支援学校小学部知的障害者用音楽の教科書の内容について分析した結果、歌唱教材が最も多く掲載されていることや、簡単に音を出すことができるような打楽器が多く掲載されていること、小学校では掲載されていない楽器があったことが分かった。この結果から、簡単な楽器を用いてリズム合奏や歌う活動を楽しく行うことや子どもが自発的に興味をもつことができるような音楽活動を行うことが必要であることが分かった。

先行研究や教科書分析から得た知見をもとに、子どもを惹きつける導入方法、音楽ワークショップという視点、自由な音楽表現という視点を軸に実践計画を立て、全体的な流れを三分割にして検討、また音楽的要素の検討を行った。「導入」の活動では、サンタクロースとトナカイと子どもの位置関係がスクール型になっており、ワークショップというよりもイベント型で子どもたちが緊張して受け身型になってしまっていた。しかしながら、子どもたちは集中して話を聞くことができていたため、活動に容認的であるという側面も見られた。「本体」の活動ではファシリテーターに子どもが提案する姿が多く見られた。これは、子どもの提案に沿って活動を進めていたため、子どもが意見を発することができやすいような環境をつくることができたことが要因だと考えられる。「まとめ」の活動ではトナカイ役の学生が音楽に合わせて体を揺らすという行為に同調して一緒に体を揺らす子どもが見られた。そのため、合奏後にサンタクロースやトナカイと触れ合う場面では「導入」の活動とは違い、子どもがサンタクロースやトナカイと関わろうとする姿が見られた。このことから、合奏を行うことでコミュニケーションに伴う緊張が和らぐことが分かった。また、音楽的要素の検証の結果、『あわてんぼうのサンタクロース』では、既習の楽曲、軽快なテンポの曲ということもあり、音を鳴らすタイミングや歌うことに抵抗がある子どもはいなく、最後まで意欲的に楽しんで合奏できた。また創作楽器では、既存の鈴よりもやさしい音色であることや、自らが作ったと実感できるような創作楽器であることから活動に抵抗を見せる子どもはいなく、意欲的に活動に参加している子どもが多く見られた。

これらの分析や実践を通して、音楽ワークショップを行う

ことでコミュニケーションを体験するということに関して有効であるということが分かった。特に創作楽器を作り、合奏するということは、初対面の人が相手でもコミュニケーションを取ることができるようになる方法として挙げられる。

今後の課題について、サンタクロースやトナカイと子どもの位置関係や音を通してのコミュニケーションということに関して改善を要することである。サンタクロースやトナカイと子どもの位置関係では、スクール型から円型にする必要があり、子どもの障害と合わせてどの位置関係が子どもにとって良い位置関係であるかを考えなければならない。また、音を通してのコミュニケーションでは、本実践で対象とした子どもが音楽的な感性や能力が高い子どもということもあり、ファシリテーターが音を通して子どもをリードするような働きかけが必要である。子どもの障害への理解と合わせて活動内容を柔軟に、即興的に進めていけるように、ファシリテーター自身が様々な表現方法を兼ね備えておくことが求められる。

今後は、地域の住民を対象とした音楽ワークショップの在り方についても研究していきたい。

【謝辞】

本研究を行うにあたり、鳥取大学附属特別支援学校からのご協力を得ました。ここに記して、感謝の意を表します。

【付記】

本稿は、2015（平成 27）年度鳥取大学地域学部卒業論文「障害を抱えた子どもへの音楽ワークショップの実践」の一部である。なお、本稿の一部を日本音楽教育学会中国四国地区例会（2016 年、於：香川大学）において口頭発表を行った。

【注】

- 丸山忠璋「音楽の療法と教育：音楽教育における音楽療法受容の歴史をめぐって」音楽教育史学会編『戦後音楽教育 60 年』開成出版、2006 年、pp.325-332。
- 茂木一司「特別支援教育とワークショップ：障がい乗り越える（造形）表現ワークショップと身体・メディアの可能性」荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎編『ワークショップと学び 2 場づくりとしてのまなび』東京大学出版会、2012 年、pp.169-195。
- 茂木一司「アートが学校や地域を変える：「芸術家と子ども

- たち」のASIASの活動などを中心に」荻宿俊文・佐伯
胖・高木光太郎編『ワークショップと学び2 場づくりと
してのまなび』東京大学出版会、2012年、pp.37-71。
刑部育子「図工の時間というワークショップ：お茶の水女
子大学附属小の実践」荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎編『ワ
ークショップと学び2 場づくりとしてのまなび』東京大
学出版会、2012年、pp.37-71。
林剛人丸「表現と鑑賞が同居するワークショップ」玉川信
一・石崎和宏編『アートでひらく未来の子どもの育ち』明
石書店、2014年、pp.191-220。
- 4 大友良英『学校で教えてくれない音楽』岩波書店、2014年、
pp.178-180。
- 5 松井紀和『音楽療法の手引：音楽療法家のための』牧野出
版、1980年、p.2。その他、日本バイオミュージック研究
会（日本音楽療法協会）編『音楽療法の実践』日本バイオ
ミュージック研究会、1991年を参照した。
- 6 クリストーフ・シュヴァーベ、ウルリケ・ハーゼ（中河豊
訳）『出合いの音楽療法』風媒社、2011年、pp.15-16。
- 7 加藤博之『子どもの豊かな世界と音楽療法：障害児の遊び
&コミュニケーション』明治図書出版、2005年。
- 8 田原ゆみ「友達への依存が強いAちゃんに対する個人音楽
療法：友達がなくても楽しめることを目的として」遠山
文吉編著『知的障害のある子どもへの音楽療法：子どもを
生き生きさせる音楽の力』明治図書出版、2005年、pp.89-94。
- 9 今野貴子「AD/HDの兄と妹による音楽療法集団セッション：
楽器とのかかわりに焦点をおいた活動報告」遠山文吉
編著『知的障害のある子どもへの音楽療法：子どもを生き
生きさせる音楽の力』明治図書出版、2005年、pp.96-101。
- 10 根岸由香「他者との豊かなかかわりを目指した集団音楽療
法の実践」遠山文吉編著『知的障害のある子どもへの音楽
療法：子どもを生き生きさせる音楽の力』明治図書出版、
2005年、pp.103-108。
- 11 山本久美子「児童の発達段階や表現方法を考慮した集団音
楽活動」遠山文吉編著『知的障害のある子どもへの音楽療
法：子どもを生き生きさせる音楽の力』明治図書出版、2005
年、pp.110-115。
- 12 中野民夫『ワークショップ』岩波出版、2001年。
- 13 鈴木慎一郎・田原ゆみ「音楽ワークショップ：音や音楽と
遊び、音楽と仲良くなる」杉山貴洋編『平成19年度文部
科学省現代GP選定プロジェクト 2009年度報告書 ア
ートでつくる障害理解社会の創成』白梅学園大学・白梅学
園短期大学、2010年、pp.42-44。
- 14 廣部朋美「発達障害児を対象とした音楽療育の指標開発に
関する研究：ワークショップを通じた調査から」『家庭教
育研究紀要』第36号、小平記念日立教育振興財団日立家
庭教育研究所、2015年、pp.72-81。
- 15 鳥取大学附属特別支援学校『公開研究会資料』2015年、
p.1。
- 16 遠山文吉編著『知的障害のある子どもへの音楽療法：子ど
もを生き生きさせる音楽の力』明治図書出版、2005年、
pp.42-45。
- 17 中野、前掲書、p.144。
- 18 同書、p.198。
- 19 同書、p.181。